



Kobe Shoin Women's University Repository

KARASHI-DANE

## E.エルスワースは教育と学習の対話論をどう展開したか? : 『教える立場』から『学ぶ場所』へ

著者	松岡 靖
著者別名	MATSUOKA Yasushi
雑誌名	研究紀要. 人文科学・自然科学篇
巻	52
ページ	99-114
発行年	2011-03-03
URL	<a href="http://doi.org/10.14946/00001513">http://doi.org/10.14946/00001513</a>



# E. エルスワースは教育と学習の対話論を どう展開したか？

——『教える立場』から『学ぶ場所』へ——

松 岡 靖

## 1. はじめに—教育論から学習論への展開をめぐる—

この論文の課題は、現代アメリカのカリキュラム研究者、エリザベス・エルスワース（Elizabeth Ellsworth）による教育と学習の対話論について、教育者と学習者の微妙な関係に配慮しながら考察することである。主に参照すべき著書は二冊ある。一冊目は『学ぶ場所（Places of Learning）』である。筆者の仮説によれば、彼女の対話論の焦点が教育から学習へと移行しつつあることが、そこでは以前の著作よりも鮮明になった。この論文では次の二つの論点を設定したい。第一の論点は、教える側と学ぶ側との対話が実際にどのように進行するか、そして規範としていかに実践されるべきかである。これを分析する枠組みを彼女の議論から取り出す必要がある。第二の論点は、構成主義的な知識観をとる彼女が、教育の方法や学習の内容として何を提案したかである。さらに彼女の主張はどこまで正統化できるか。その妥当性を見極めることも欠かせない。

この課題にいたる経緯を本論の前に整理しておこう。要するにこれまでの筆者の研究とは違う視点から、上の問いに改めて応答することを目標とする。第一段階といえる松岡（2007）の主題は、エルスワースの教育的対話論が、生徒たちとの関わりでどのように教師を位置づけたかである。1980年代後半から1990年代にかけて、彼女はポスト構造主義フェミニストを名乗っていた。その当初はH. ジルーらのクリティカル・ペダゴジーを大筋として受け入れていた（Ellsworth:1990=1987）。しかし大学での自らの授業実践を振り返ることを通じて、彼女は批判教授学に反対し始める。彼女の言い分では、このペダゴジーには家父長制の名残があるとされた（Ellsworth:1989）。

第二段階となる松岡（2010）は、彼女が唱えた対話の目的と教師の役割に焦点をあてて論じた。「コミュニケーション的対話」は、教師が生徒たちを指導するのを当たり前と考え、中立な立場や合意という目標や完全な理解を前提とする。その対話の目的を先取りした教師が、生徒たちに理解を共有するように迫っていく。この構図をポストモダン・フェミニストとしての彼女は退けた。それとは対照的に「分析的対話」は、教育実践の成果を前もって固定しておかず、人々の「読みの経路」の多様性を通じて、意味を生産する過程と定義された。この場合の対話は教師の権威や主導権を相対化し、生徒たちの声をより尊重するという。彼女は教育実践の希望を「分析的対話」に託した（Ellsworth:1997）。

以上の経緯から本論では、主要文献の二冊目、1997年の『教える立場（Teaching Positions）』と2005年の『学ぶ場所』を読み比べる。エルスワースの対話論を取り上げる問題意識は、これまでの筆者の研究を引き継いでいる。彼女の路線を突き詰めていくと、議論の焦点は教師よりも生徒たちに、教育よりも学習に移行するだろう。もしこの見通しが正しいなら、彼女の教育的対話論は対話的学習論に変わりつつあるかもしれない。その展開を見極めるには、いくつかの論点を検討する必要があるだろう。ポストモダニストとしての彼女は、どんな構成主義的な知識観を取り入れたか。教育と学習に関する従来の見方と彼女の提案とは、どれだけ違っているか。彼女による異議申し立てはどこまで正統化できるか。これらの問いは教育と学習をめぐる対話論にとって重要だろう。

エルスワースの著作を扱った日本の先行研究に、本稿は何を付け加えるか。2007年以前に発表された研究は、すでに松岡（2007）で整理しておいた。それらに共通する文脈は、フェミニスト・ペダゴジーの紹介、そして批判教授学への反論だった。それ以降の研究には、管見のかぎり市川（2008）と高橋（2009）が挙げられる。両方ともジルーとの論争に注目しただけで、1990年代以降に発表された文献には言及していない。だから今回が先行研究と違う点は三つある。一点目にその後の彼女の主張を取り上げる点である。二点目に批判教授学とのズレを改めて振り返る点である。三点目は彼女の対話論の特徴を「適切な理解」の視点から取り出す点である。

これからは四つの段階で本論を進める。第一に『教える立場』に立ち戻り、

対話に関する二分法の要点を整理し、そこで教師が弁えるべき差し控えを明らかにする。第二に『学ぶ場所』によりながら、教授学の拡張と知識の再定義に関する記述をもとに、「学習する自己」と教師の関係について考察する。第三に1997年から2005年にかけてエルスワースの理論的変遷を分析する。その研究がどれほど理論的に連続しているかが鍵となる。第四に社会学的な「理解」の構図をもとに、教育実践の見通しをめぐるジルーと彼女のズレを振り返り、彼女の教育的対話論の妥当性を測ってみよう。

## 2. コミュニケーションと分析—『教える立場』にみる差し控え—

『教える立場』でのエルスワースは、教育的対話のモデルを二つ提出した。「コミュニケーション的対話 (communicative dialogue)」と「分析的対話 (analytic dialogue)」である。彼女は前者の誤りを批判して、後者の可能性に期待した。主な意図の一つは教育者一般に差し控えを要請することにある。学習者たちの声を軽視したり、差異を切り詰めたりしないよう、教える側には万全の配慮が求められる。それに反して前もって教育者が設定した目標を達成することを、彼女はポストモダニズムの立場から退けた。従来の教育の習慣に囚われない対話をめざす教師に、彼女は大幅な差し控えを呼びかけた。その主張を支える教育論には、後につづく学習論への伏線があったのではないか。この間の事情を彼女は『学ぶ場所』でも詳しく説明していない。けれどもこれが筆者の仮説である。この仮説に沿って彼女が提起した対話モデルを対比させてみよう。

まず退けられるモデルが「コミュニケーション的対話」である。エルスワースの診断によると、この考え方は「理解か誤解か？」という二項対立を論理的な前提とする (1997:15)。目先の二者択一にとらわれた教育論では、当たり前のように「誤解」ではなく「理解」が目標にされる。そこから出発する対話はこう定義される。「完全な理解にいたる契機として定義された、成功すべきコミュニケーションを追い求めて、相互行為を統制する過程」 (1997:15)。この規範を信じ込む教授学は、近代的なリアリズムの知識観に基づいている。リアリズムに基礎づけられながら、世界の正確な表象を教師と生徒に共有させること。これが相変わらず教授学の目的であり続けている。しかしこの企ては規範として

望ましくない。事実としても完成することはない。なぜなら、その前提には「対話が生徒にとって透明で中立である」(1997:85)という勘違いがあるからだ。

この勘違いをエルスワースは批判した。その批判はリベラル派の二つの思い込みに向かう。第一の思い込みは、「理解」にいたる手段としての対話を、どこまでも民主的な方法とみなす仮定である。しかしこの仮定は過大評価である。現実にかわされる対話は、つねに社会的に構成されたものでしかない。しかもなんらかの政治的な関心に、多かれ少なかれ枠づけられた関係でもある(1997:48-49)。第二の思い込みは、理想化された対話を万能の道具とみなす仮定である。対話に期待される機能は知識を構成することから、問題を解決すること、民主主義を確立すること、さらに美德を形成することにまでわたる。ところが、すべての参加者に開かれた自由な空間で、あらゆる意見を対等にやりとりすることまでは、どんな対話の手法でも保証できない(1997:49-50)。

「コミュニケーション的対話」には難点がある。その理論的前提をエルスワースは「位置づけのリアリスト的様式」と名づける。この様式が支える対話の弱点を三つに整理できよう。第一に対話が機能するのは、リアリティの中立的な水道管みたいに扱われる間だけである(1997:82)。中立への幻想が消えれば、完全なコミュニケーションも断たれる。この現実を直視すべきである。第二に「多くの教育者は押し付けなしに理解をもたらし方法を、際限もなく対話に請い求めた」(1997:83)。しかし対話は参加者のリアリティを映す透明な窓ではない。「いつ、どこで、誰が、何のために？」などの条件なしでは、どんな「理解」も生じない。第三に「対話を始めるべくコミュニケーションせよ、との呼びかけは、私たちを未知の領域へは連れて行かない」(1997:84)。最初の呼びかけからして、既存の位置から特定の宛名に発信される。誰かの呼びかけに誰かが応答することで、初めて対話の主体が立ち上がる。だから双方の意志が対話に先立つ。

エルスワースはこの批判の後で、「分析的対話」の長所を読者たちに訴えかける。こちらの対話は、教師と生徒たちが自らの「読みの経路(routes of reading)」を互いに付き合わせ、参加者たちが新しい意味や知識を産み出す過程をいう(1997:125)。このモデルは教育を実践する過程で、予想も統制もしきれない教室での相互行為を取り除こうとしない。むしろ相互行為を活用する(1997:126)。

この作法によれば、読むことのまわりくどさや理解の不可能性からでも、私たちは何かを学びうる。むしろまわりくどさや不可能性が、お互いのあり方を分析する手がかりになる。そこで教授学は、向こうにある何かを表象する実践ではすでになくなっていく。いまここで教師と生徒がともに遂行する行為に集中することを、彼女は提案する（1997:16）。

このような意味の生産が「分析的対話」で重んじられる。エルスワースの構成主義的な知識観において、世界や出来事の意味は「読みの経路」の産物である。その経路はもちろん一定の影響を社会から受ける。しかし同時に個人によってある程度まで異なる。単一の「読みの経路」に収まり切らない多様性が、私たちの解釈の仕方を左右している（1997:67）。今ある社会を規定してきた権力・歴史・欲求などが、私たちが世界や出来事の意味を読むさいに作用している。そのメカニズムをまずは読み取って自覚するべきである。その実践を積み重ねていくことで、特定の読み方が頻出することを私たちは意識するだろう。それとは逆の場合もありうる。別の解釈になかなかお目にかかれぬ事実に出会うかもしれない。こうした「読みの経路」を支える文化的・社会的背景を、教師と生徒たちは見破るかもしれない（1997:126）。

「読みの経路」を検証することで生産された意味を、エルスワースは「テクスト的知識（textual knowledge）」と呼んだ（1997:66）。この知識を教師の指図で一斉に生徒たちが習得することは、その理論的前提からしてありえない。「テクスト的知識」は「コミュニケーション的対話」がめざす世界の正確な表象ではない。むしろこの見方はリアリズムを支える透明性や中立性を無効にしてしまう。どのように支配的な読み方が定着していくか。その長所と短所とは何か。そして常識を乗り越える解釈を、どんな経路がいかにもたらすのか。こうした一連の問いを、「テクスト的知識」は教師と生徒たちに投げかける。もし教師の権威に意義があるとすれば、お互いの読みを披露しあうことで、生徒たちが経路の差異を意識化していく点にあるという（1997:139）。エルスワース流の「分析的対話」は、「教える立場」にこの差し控えを呼びかけた。

### 3. 知識の構成主義と「学習する自己」

#### —『学ぶ場所』での教授学の拡張—

『学ぶ場所』でのエルスワースは、大学での授業というフィールドから逸脱していく。それと同時に教授学の現場が、物理的にも理論的にも拡張される。具体的には、学校以外を舞台とする多様な文化的実践、とくに芸術を取り上げている。何を教えることができ、何を学ぶべきか。その可能性を実演するモデルが芸術論から流用される。抽象的には、構成主義的な知識観がより徹底される。そして「学習する自己 (learning self)」が考察の主題になる。個人や多様性を大切にする対話論の展開にはどんな特徴があるか。以下では『学ぶ場所』の序章と終章を中心に参照する。教育と学習をめぐる対話論がどう提示されたか。まず前提となる構成主義的な知識観を洗い直そう。それから複数の「学習する自己」の多様性に応じた教授学を探ってみたい。

第一に、これまでの教授学の現場をもっと拡張しよう、とエルスワースは自らの課題を提起する。新しい教授学はどんな性格をもつべきか。彼女の応答の仕方は、「学習している最中に身体／精神／頭脳におこる特定の運動・感性・愛着の背景にある衝動」(2005:2)として、教授学を考え直す視点である。学習者本人の衝動こそが、身体化された経験と呼び覚まし取り仕切っている。というのも、この衝動がなければ、外界や自己を変容させる関係へと、「知る行為 (knowing)」が進まないからである (2005:57)。この衝動に注目する教授学は、「絵画・彫刻・音楽に習って、知る行為の内面的なあり方を芸術のように巧みに扱うことにかけては、手品のようにさえなりうる」(2005:7)。衝動をテーマとする芸術に学ぶ方法は、教育者たちが使い慣れた言語を取り下げ、デザイナー・建築家・演技者などの仕事に目を向けることである (2005:10)。図書館・美術館・博物館・広場・メディアなどが、教授学の例外的なフィールドになる。

とはいえ、教育が芸術に学ぶためには、いくつかの理論上の条件がある。エルスワースが挙げた要件の一つは、カリキュラムと教授学の区分を疑うことである (2005:11-12)。筆者の解説も交えて述べると、この区分には二つの意味合いがあった。一番目に教育者の多くは、カリキュラムを知識そのものの領域に、



教授学をインストラクションの領域に、それぞれ割り振ってきた。二番目に知識としてのカリキュラムは、インストラクションとしての教授学よりも優先されてきた。彼女はこの誤った区別と格付けを相対化せよという。確かに内容としてのカリキュラムは、方法としての教授学を規定する。だが古い二分法はこの方向に目を奪われすぎている。実際には教授学もカリキュラムを規定している。教育研究者はこの方向にも目を向けなければならない (2005:163)。

第二に、エルスワースが教授学をカリキュラムの方へ拡張したのはなぜか。その一因に「知識 (knowledge)」の捉え直しがある。彼女は知識一般を、「出来上がったもの (a thing made)」でなく、「製作中のもの (a thing in the making)」と規定した (2005:1-2)。「出来上がったもの」としての知識は、予言と管理のための道具である。これに期待される役目は、遊びと快楽としての学習を取り締まることにある。逆にこの慣習的な思惑に挑戦するのが、「製作中のもの」としての知識である。この様式の知識は前もって操作できる対象ではない。むしろこの知識を学ぶことは、遊びや快楽や身体を通じて遂行される。こうした彼女の知識観は、ポストモダンな構成主義の典型だろう。

「出来上がった」と「製作中」との違いを説明するためにエルスワースは、「出来上がった」知識と「承認 (acknowledgement)」を区別した (2005:155)。「出来上がった」知識は日常言語や認知という規則に縛られている。反対に他者のリアリティをまるごと「承認」する術は、詩的言語や感性にたよるしかない。たとえば、生者と死者を切り離すことで、日常言語は「出来上がった」知識の体系を維持しうる (2005:159)。けれども詩的言語の効果は、その境界にゆらぎをもたらす。さらに彼女は非常識にもこう判定する。「もし『出来上がったもの』としての知識が賞讃に値するとしたら、いまここに合わせてそれが改変された程度に依じてでしかない」 (2005:165)。この評価の尺度では、日常言語では足りない面を、詩的言語が補うだけではない。むしろ「出来上がった」日常言語を、「製作中の」詩的言語の基準で評価せよ、とまで彼女は書いた。

第三に、教授学の拡張と知識の構成主義のゆえに、エルスワースは「学習する自己」に注目した。彼女の志向には理論的な背景がある。「製作中」の知識を分析するとき、知りつつある自己もまた「製作中」である (2005:2)。そこで自



己は二重に観察される対象である。一方の自己は、学ぶ経験から事後的に作られた結果である。他方の自己は、学ぶ経験を取り仕切っている主体である。この見方から、彼女による経験の分析法にもう一步迫れるだろう。『学習する自己』による経験を、自己以前に登場するものの中に、『学習する自己』に還元できないものの中に、私たちは探り当てねばならない(2005:2)。自己に先立っているもの、自己に収まらないものに、経験を分析する手がかりがあるはずだ。彼女にとっての手がかりとは、物質的な環境となる時間と空間、言語と非言語に媒介される「製作中の」知識である(2005:22)。

この知識観に立つエルスワースは、拡張された教授学にふさわしく、教育者と学習者の役割を提起する。すでに彼女が主張したように、教師の仕事は「出来上がった」知識を、そのまま生徒たちに伝達することではない(2005:164-165)。生徒たちの「学習する自己」を考慮すれば、その戦略は事実上も不可能だし、規範としても望ましくない。この間違った仮定から、生徒たちに関するデータを、教育者に都合よく利用してはいけない。教育改革という名目で「説明責任を果たせ!」と圧力をかけられても、そのデータを証拠に持ち出すべきではない(2005:167)。そうした保身を捨て去ることで、教師は生徒たちとともに学習者として、「学習する自己」を再発見できるかもしれない。そこで語るべきテーマは、自分たちの知識の限界は何か、その限界の手前で何ができるかである(2005:165)。この実践をもたらしうるのは「出来上がった」知識ではない。むしろこの実践は「製作中の」知識を産み出すだろう。以上が『学ぶ場所』の対話論が提案した要点である。

#### 4. 『教える立場』から『学ぶ場所』へ—連続か転換か?—

1997年と2005年の著作から、エルスワースの対話論の展開を追ってきた。対話について要約すれば、『教える立場』の核となる概念だったのに、『学ぶ場所』ではそれほど取り上げられていない。その理由を彼女は明確に述べていないようだ。その理由として次の二つを推論できるだろう。第一に現実的な理由は、教授学の現場を大きく拡張したことである。第二に理論的な理由は、構成主義的な知識観を徹底させたことである。この推論について検討することで、次の

問いにもある程度答えられるかもしれない。一番目の問いとは、彼女の議論の展開を連続と読むべきか、転換と読むべきかである。その考察には以下ですぐ取りかかる。二番目の問いとは、常識的な教育観を覆そうとする彼女の主張から、対話論への示唆をどう汲み取るかである。その検討は次節に回そう。

第一に教授学の拡張は、エルスワースの対話論にどう影響したか。『教える立場』での彼女の意図は、教授学が対話を飼い馴らす手口をトラブルに巻き込むことにあった。つまり「教授学の実践として対話を用いる教師が、差異の間を架橋すると称しながら、同一性に回帰してしまう循環の内部に自らを発見するため」(1997:1)である。『学ぶ場所』になると、教授学の性格が芸術とのメタファーで説明される。「審美的な経験は学習する自己による経験に似ている」(2005:162)。芸術作品を解釈する働きのおかげで、命題としての知識に制約されてきた経験が、他者のリアリティを承認できるように変わるという。ただこの拡張が成功するかどうかは楽観を許されない。彼女自身も承知のように、「しかし芸術は教育ではなく、芸術作品は教授学ではない」(2005:162)のだから。

芸術と教育という領域の違いは、エルスワースの対話論にとって重荷になる。命題としての知識だけでは伝えられないことを、どうすれば私は他者と共有できるか。「出来上がったもの」としての教育内容は、知識の体系としてのカリキュラムである。そこではさまざまな関係性や複雑さや流動性が削ぎ落とされている。編集された情報はもとのリアリティから脱文脈化されている。ところが教育方法としてのインストラクションは、知識を「製作中のもの」へと蘇生させようとする。教授学の現場に彼女が要請するのは、「出来上がった」知識ではなく、「製作中の」知識を扱うことである。こうした目論みを抱いた彼女は、言葉による対話を追求するより、芸術の領域からメタファーを借用してくることで、教授学を語る枠組みを拡張しようとした。

第二に構成主義的な知識観は、エルスワースによる議論にどう作用したか。『教える立場』は、「読みの経路」による意味の生産を強調した。『学ぶ場所』はあらゆる知識を「製作中のもの」と規定した。世間に流布している意味や知識も出来合いのものではない。つねに個別の実践の場にあって個人に開かれている。この彼女流の構成主義は、1990年代から2005年まで一貫している。すでに『教

える立場』の時点で、「教えること」の古い定義を新しい定義で置き換えるというやり方に、ある意味で彼女は積極的ではなかった。なぜなら、そういう代替案の出し方は、「どうやって教えるか？」というマニュアルに、「教えること」を切り詰めるかもしれない。実際に『学ぶ場所』で彼女は教育方法の大切さを訴えた。しかしこの主張にしても、「何を教えるか？」というカリキュラムの問題を見過ごしてはいない。教育の内容と方法を彼女は切り離していない。

『学ぶ場所』でもエルスワースは、いわゆるリベラルな教育を批判した(2005:160)。この立場は「説明か感覚か？」という二項対立に依然として取り憑かれたままである。リベラル派の主張に従うなら、まともな教育が取り扱うべきカリキュラムは、確固たる認識の基礎となる知識だけになる。当然のように彼女はこれに反論した。「教育が宣伝や強制以上のものになるには、差異と『未だ考えられていないもの』に開かれていなければならない」(2005:161)。この構成主義的な知識観は、教育者と学習者の視野に、たえず不確定な未来を繰り入れていこうとする。『学ぶ場所』はこの理論的な志向から出発している。そこでは対話の規範や教師の役割ではなく、「学ぶこと」が主題とされた。この選択は彼女の見通しにふさわしかったと言ってよい。

エルスワースの履歴を振り返ると、その思想は連続か転換か。ここを区別する鍵は、提案の語り方ではないか。『教える立場』は「分析的対話」の理念を全面的に肯定した。『学ぶ場所』を開いても、通常の知識や教授学を相対化する記述は多い。けれども、それに変わる教授学の理論じたいには、それほど多くのページが割かれていない。この語り方の変化は、教育と学習をめぐる対話論としては連続と読める。なぜなら、彼女にとっての教育は、『教える立場』の時点で、事前の計画をこえる出来事だったからである。その有り様を読者に呈示するには、抽象的な説明よりも具体的な実演が適切だろう。この意味で『学ぶ場所』の語り方は、『教える立場』の方針を引き継いでいる。このつながりに「適切な理解」という補助線を書き足して、教育と学習をめぐる対話論に一区切りつけたい。

## 5. おわりに―教育的対話にとって「適切な理解」とは？―

### (1) 奥村隆が描き出した「理解」の構図

同時代の日本に生きる社会学者である奥村隆は、A. シュッツが示した「理解」の構図を使って、「他者という技法」をこう描き出してみせる。奥村はシュッツの理論をていねいに紹介しているが、ここでは必要なかぎりですらんに説明しよう。相手をわかりたい通常の場面で、私は「自己解釈」を「他者理解」にあてはめている（1998:221）。簡単にいえば、相手にかかわる情報を私の手でかき集めてきて、それを手がかりに「もし自分だったら？」と私の頭の中で想像する。そのように努力する私は、相手の本心に一歩でも近づけることを期待する。逆に私の本心をわかってほしい相手には、自分の身体を使って直接間接にメッセージを発していく。地道な努力を積み重ねれば、相手の「自己解釈」が私への「他者理解」に近づいてくるはずだ。私の気持ちを相手が察するのを私は助長しようとする。

けれども「完全な理解」という原理に捕われたままでは、私も相手も失敗を積み重ねるしかないだろう（1998:246）。なぜなら、自己は他者があるがままに「理解」できそうにないからである。そして他者も自己を完璧に「理解」してくれそうもないからである。ここに「理解の過小」という悩みが尽きない理由がある（1998:226）。かといって事実反して「完全な理解」が達成できたと想定してみよう。そうなれば私たちは幸せだろうか。おそらく無理である。なぜなら、相手の事情をあまりにも自分が察し過ぎたら、相手がわかってほしくないことや、私がわかりたくないことまで、私はわかってしまう。また自己の本心すべてを他者に見抜かれたら、自己がわかってほしくないことや、他者がわかりたくないことまで、他者にわかれてしまう。それほどまでの「理解の過剰」は、かえって私たちの社会生活を破綻させるに違いない（1998:234）。

奥村の診立てにはかなりの説得力がある。たしかに私たちの日常は「完全な理解」にほど遠い。えてして「理解の過小」を嘆き合うのが常である（1998:227）。なにも「完全な理解」まで高望みはするまい。でも自分がわかってもらいたいほど、相手がわかってくれない。また相手がわかってほしいほど、自分がわかっ

てあげられない。ところが「理解の過小」への嘆きとは、相反するような事実がある。普段のやりとりが結果的に大きく破綻しないように、日常では「適切な理解」が保たれている（1998:246）。なぜなら、「コミュニケーションは原則的には不可能である、しかし実践的には不都合がない」（1998:223）からだ。その場に居合わせた私たちは、「原理的には『理解は過小』であるが実践的には気にならない地点」（1998:247）に立てている。いまここでの実践にとって「適切な理解」を、私たちの「他者という技法」はなんとか調達できている。

こう分析した奥村は読者に呼びかける。「適切な理解」という基準に満足してはどうか。現実には即した控えめな位置に踏み止まること。この禁欲的な提案には小さくない長所がある。あくまで「完全な理解」を追い求める立場はリスクを伴う。その危うさとは、「わかるところとだけつきあう」、また「わからないところとつきあわない」、いずれかの技法に居直りかねないことだ（1998:248）。筆者から一言付け加えると、「わかる他者とだけつきあう」、または「わからない他者とつきあわない」ところにまで、この立場は突き進んでしまうかもしれない。この排除を厭わない技法から私たちを遠ざけることが、「適切な理解」で満足することの長所である。彼がいさめるように、そもそも「理解」もまた「他者という技法」の一つでしかない。「理解」の技法が間に合わない場面に、「『わかりあえない』けれど『いっしょにいる』ための技法」（1998:249）の出番がある。

## （2）ジルーとエルスワースのいう「適切な理解」

奥村による「適切な理解」の構図に、1980年代末にジルーとエルスワースが語った教育と学習の対話論をあてはめよう。すると平凡ながら二つの点に改めて気づく。第一に気づくのは、原理的には「完全な理解」など成り立たない、という合意である。異なる主体の間にはいつでも「理解の過小」が横たわっている。「完全な理解」を諦めることに、ジルーもエルスワースも同意できたろう。もとよりこれくらいは古今東西の常識かもしれない。おまけにポストモダンな差異の概念を受け入れた二人に、この「理解」への見方をめぐって争う余地はない。この視点を現実としても規範としても両者は共有していた。それゆえに1990年代以降も、二人は差異をどう「理解」するかを繰り返し語ってきた。

第二に気づくのは、教育実践に見合う「適切な理解」の違いである。その設定においてジルーとエルスワースは平行線をたどった。ズレの発端の一つは、「適切な理解」をどこまで期待できるか、期待すべきかにあった。さらに読み込むなら、二人がめざす教育目的の違いに、このズレは起因していたようだ。クリティカル・ペダゴジーの是非をめぐる論争は、双方が実践で望む「適切な理解」の違いに起因するのではないか。筆者の見通しを述べておこう。ジルーは政治的な目標への連帯をかけた、「適切な理解」の方向と範囲を教師が限定することを条件付きで認めた。対してエルスワースは個人の多様性そのものにこだわるゆえに、「適切な理解」を教師が左右することを拒否した。おわりに双方の主張を「理解」の構図に照らし直し、それぞれの教育的対話論の特徴を指摘したい。

一方のジルーにとって、教育実践は「民主的な公共空間」を創り出すものだった（Giroux:1992）。若い世代が「変革的知識人」たる教育者を見習って、自らの集会的アイデンティティを自覚しつつ、社会的な不正を克服していく。これが教授学のシナリオの本線だった。とはいえ1990年代以降には、差異の潜在力や越境の必要性を彼も強調するようになった。とくにマイノリティがアイデンティティを形成することに、彼は二つの政治的な役割を期待した。第一の役割は、「われわれ」の立場を自覚させ、集団としての連帯をうながすことである。第二の役割は、「われわれ」の利害を横に置き、それを越えた公正を求めることである。マクロな政治に参加するというシナリオに沿って、対話における「適切な理解」の方向と範囲が指し示されていた。

ただしジルー流の「適切な理解」は、奥村のいうリスクと背中合わせになっている。この対話論は人々の連帯を急ぐあまりに、「わかるところ（他者）とだけつきあう」技法に留まってしまうかもしれない。「わかるところ」には集団としての利害が、「わかる他者」には「われわれ」という仲間が、それぞれあてはめられやすい。たとえば、社会階層・ジェンダー・人種と民族などが、今のアメリカでは目立ちやすい指標となるだろう。この教授学が思い描く「適切な理解」は、利害の共有というしがらみから自由になれるのか。その場で旗印に選ばれなかったアイデンティティは、いつまで後回しにされるのか。それ以外の個人の多様性は、「わからないところとはつきあわない」とばかりに無視されはしな



いか。こうした排除のリスクをどうすれば減らせるかは重要な論点である。

他方のエルスワース流の対話論は、やはり個人による解釈を尊重する。彼女の報告によれば、大学の授業で反人種差別を主題にしたら、ジェンダーや階層といった学生たちの多様性が、脇役へと押しやられたという(1989:298)。微妙な個人の差異をおろそかにしてはならない。「適切な理解」を最大公約数に切り詰めることを、いつでもどこでも潔しとしない。また特定の集団の同一性を戦略的に活用することも、彼女は努めて避けようとする。1990年代から彼女は教育者に差し控えを要請してきた。2005年の『学ぶ場所』を読むかぎり、差異の尊重は以前よりも徹底されつつある。この主張の展開のせいで見えにくくなったのは、1980年代のエルスワース(1990=1987,1988)が強調した政治参加への契機である。フェミニストとしての主張はどこに引き継がれたのだろうか。

奥村の「理解」の構図にエルスワースを置くと、ある両義性が浮かび上がる。第一に「適切な理解」の基準を、彼女も一般論としては受け入れるだろう。『学ぶ場所』の語り方には奥村の提案、つまり「『わかりあえない』けれど『いっしょにいる』ための技法」に通じる要素が多い。奥村いわく、この技法には「居心地が悪いが、でもたくさんが発見や驚きがある」(1998:254)。彼女のおかげで発見や驚きのチャンスが増えるかもしれない。逆にジルは「わかりあえない」面を彼女ほど熱心に語っていない。ところが第二に『教える立場』からは、「完全な理解」への断念だけでなく、未練をも読み取れるのではない。確かに「コミュニケーション的対話」は棄却された。この方針は不可能な「完全な理解」にこだわるからである。その代わりに「分析的対話」が推奨された。それでも「適切な理解」を拡張することを彼女は諦めない。とすると彼女なりの「適切な理解」には、「完全な理解」への未練が秘められたままかもしれない。

教育と学習をめぐるエルスワースの対話論から、「理解」に関する両義性が読み取れる。今から後知恵で振り返ると、彼女がこの両義性を突き詰める契機はどこにあったか。おそらく大きな理由の一つは、1980年代末の批判教授学への接近と離反にあった。とくに『教える立場』は「完全な理解」を明白に否定した。さらに『学ぶ場所』は「適切な理解」を教師の都合で切り詰めない。彼女は「学習する自己」による「知識の生産」を重んじる。読者としての私たちは、個人



の解釈の自由という彼女の目的を承認して、その実践が求める「適切な理解」を正当化してもよい。またそれとは違う読み方もできる。つまり彼女の言葉使いの裏側に、「完全な理解」への願望を読み込めるということだ。

そもそもの一般論として、教育という行為はその実践の目的に合わせて、「適切な理解」の枠組みを設定せざるをえない。その基準が全くないままでは、事前の計画も事後の評価も無理だろう。だから教育と学習をめぐる対話論もまた、「適切な理解」の方向と範囲に敏感であるべきである。これにほぼ等しい内容を、N.C. パービュレス（2000）は周到に指摘した。彼の主張が妥当なことは、松岡（2006）で見届けたつもりである。これらの先行研究に照らしても、「教師は生徒たちの声に敏感であれ」という教訓は、総論として凡庸でしかない。それでも各論として難題でありつづけている。なぜなら、どんな教育の実践に対しても、目的や結果を完全に予期しておけというのは、おそらく無理な注文だからである。

## 参考文献

- Nicholas C. Burbules, "The Limits of Dialogue as a Critical Pedagogy," Peter Trifonas ed., *Revolutionary Pedagogies*, RoutledgeFalmer, 2000, pp. 251-273.
- Elizabeth Ellsworth, "Illicit Pleasures", Leslie G. Roman and Linda K. Christian-Smith, eds., *Becoming Feminine*, The Falmer Press, 1988, pp.102-119.
- Elizabeth Ellsworth, "Educational Films Against Critical Pedagogy", Elizabeth Ellsworth and Mariamne H. Whatley, eds., *The Ideology of Images in Educational Media*, Teachers College Press, 1990(=1987), pp.10-26.
- Elizabeth Ellsworth, "Why doesn't this feel empowering?", *Harvard Educational Review*, 59-3, 1989, pp.297-324.
- Elizabeth Ellsworth, *Teaching Positions*, Teachers College Press, 1997.
- Elizabeth Ellsworth, *Places of Learning*, RoutledgeFalmer, 2005.
- Henry A. Giroux, *Border Crossings*, Routledge, 1992.
- 市川秀之「クリティカル・ペダゴジーにおける教育者の役割」、『日本デュースイ学会紀要』第49号、2008年、77-86頁。

奥村隆『他者という技法』、日本評論社、1998年。

高橋舞『人間成長を阻害しないことに焦点化する教育学』、ココ出版、2009年。

松岡靖「H. ジルーの批判教授学における多文化主義」、『日本デューイ学会紀要』第44号、2003年、14-20頁。

松岡靖「N. バービュレスの教育的対話論は変わったか?」、『日本デューイ学会紀要』第47号、2006年、143-151頁。

松岡靖「E. エルスワースの教育的対話論は教師をどう位置づけたか?」、『日本デューイ学会紀要』第48号、2007年、161-170頁。

松岡靖「E. エルスワースの教育的対話論にみる対話の目的と教師の役割とは何か?」、『研究紀要（人文科学・自然科学編）』第51号、神戸松蔭女子学院大学、2010年、13-28頁。